



MAGISTER

www.elsevier.es/magister



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La perspectiva del profesorado de educación infantil y primaria acerca de la educación intercultural

Francisco X. Cernadas Ríos^{a,*}, María del Mar Lorenzo Moledo^b y Miguel A. Santos Rego^c

^aOrientador de Educación Primaria. CEIP A Maía, Bertamirás-Ames, A Coruña, España

^bProfesora Titular en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Vida, Universidad de Santiago de Compostela, A Coruña, España

^cCatedrático de Universidad, Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Vida, Universidad de Santiago de Compostela, A Coruña, España

Recibido 13 de febrero de 2014; aceptado el 31 de julio de 2014

PALABRAS CLAVE

Educación intercultural;
Inmigración y escuela;
Percepción de los profesores;
Retos globales;
Formación del profesorado

Resumen

Las instituciones de formación docente no son inmunes a la globalización ni dejan de verse afectadas por el auge de la inmigración en las escuelas, en tanto la pluralidad que supone su presencia en las aulas reclama una respuesta apropiada por parte del sistema educativo. En ese marco, tiene sentido preguntarse por el grado de penetración de una perspectiva intercultural entre los profesores. Lo que aquí se examina son las percepciones de los docentes de educación infantil y primaria sobre la educación intercultural, analizando la influencia que tienen la experiencia docente en general, la experiencia educativa con alumnado procedente de la inmigración y la participación en actividades formativas sobre educación intercultural. Se trata de un estudio descriptivo de encuesta con una muestra de 368 maestros de Galicia. Los resultados muestran, en general, que estos profesionales apuestan por la educación intercultural, aunque concluimos apuntando cómo la experiencia profesional y la participación en actividades formativas son variables que determinan, de forma significativa, la opinión del colectivo docente.

© 2014 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: fucocernadas@edu.xunta.es (F.X. Cernadas Ríos).

KEYWORDS

Intercultural education;
Immigration and school;
Teachers' perception;
Global challenges;
Teachers' training

Early childhood and primary education teachers' perception of intercultural education

Abstract

The teacher training institutions are neither immune to globalization, nor cease to be affected by the increased number of immigrant students, as the plurality involving their presence in the classroom demands an appropriate response from the education system. In this context, it makes sense to ask ourselves about the degree of penetration of an intercultural perspective among teachers. This work is aimed at examining the Early Education and Primary Education teachers' perceptions about Intercultural Education, analyzing the influence exerted by the teaching experience in general, the educational experience with students with an immigrant background and the participation to training activities on Intercultural Education. This is a descriptive survey study based on a sample of 368 teachers from Galicia (Spain). The results show, in general, that these professionals consider it necessary to include Intercultural Education in teacher training, even though we conclude by pointing at the professional experience and the participation to training activities as the most influential variables in the opinion of the teaching staff.

© 2014 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

Introducción

No deja de ser una paradoja que en plena era global, algunas reformas educativas parezcan retroceder cuando se examina la atención que prestan a la importancia de la diversidad étnico-cultural en pos de mejores niveles de equidad y excelencia a propósito del rendimiento educativo y el logro académico de los alumnos en nuestras sociedades plurales y democráticas.

Ello se ha notado singularmente en el modo de afirmar el rol del profesor en la educación pública, así como en la forma de referir su cualificación y competencia, de nuevo mucho más centrada en el dominio de contenidos disciplinares que en su pericia pedagógica y cultural (Santos Rego, 2013). Lo cual supone un regreso (recuérdese el mensaje del célebre Informe Coleman de 1966) a enfoques de estandarización educativa, bajo la premisa de que lo verdaderamente importante son los resultados de los alumnos, medidos con pruebas idénticas, y no tanto la atención a la diversidad cultural y a la calidad de los procesos que pueden, justamente, optimizar los resultados de aprendizaje en muchos estudiantes sometidos a situaciones de riesgo. Es como si se estuviese imponiendo un lenguaje simplista en relación con el éxito y el fracaso en educación, al margen de todo análisis sociopolítico e interés por explicar seriamente la brecha en el desempeño escolar, cuyo origen descansa, apreciablemente, en variables socioculturales (cfr. Ball y Tyson, 2011).

Que ese considerable giro ha estado influido por la preeminencia de fuerzas globales y la perspectiva mercantil otorgada al rendimiento de los estudiantes por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, a través de sus famosos informes PISA, es algo que ofrece pocas dudas (Meyer y Benavont, 2013). Lo cual no obsta para reconocer lo obvio, a saber, que los profesores han de saber y dominar los contenidos académicos propios de su ámbito y/o disciplina. Es una condición meridianamente necesaria, pero no necesariamente suficiente.

La diversidad cultural es un componente históricamente relevante en el devenir político de España como país. Pero esta se ha hecho más visible con el proceso de globalización y el auge de las migraciones (Cernadas, Santos Rego y Lorenzo, 2013). A la diversificación del alumnado ha venido a unirse, además, “el cambio desde una concepción de la educación como privilegio reservado a los mejores, hasta su consideración como un derecho, como un servicio público que debe ofrecerse, sin exclusiones, también a los niños con más dificultades para seguir el ritmo de la enseñanza” (Esteve, 2004, p. 95).

La pluralidad que supone la presencia del alumnado inmigrante “reclama una respuesta apropiada por parte del sistema educativo, al que corresponde asumir un rol protagonista a la hora de resolver el denso rompecabezas de variables que nos han de permitir una convivencia fundamentada en la equidad y la igualdad de derechos para todos” (Essomba, 2006, p. 8). La existencia de minorías, “lejos de suponer un problema, habrá de contemplarse como una buena oportunidad para educar a los sujetos en valores democráticos como la tolerancia, el diálogo, la solidaridad, la resolución de conflictos y el sentimiento de pertenencia al grupo” (García Llamas, 2005, p. 107). A la institución escolar le corresponde desarrollar las bases personales para una sociedad plural y democrática; en tanto, frente a la asimetría característica de las interacciones en la mayoría de los ámbitos sociales, la escuela representa el único espacio de contacto obligatorio entre grupos sociales, en el que se dirige la experiencia de cooperación o de conflicto.

Pero las amenazas siguen estando ahí. Como el hecho de que muchos alumnos y sus profesores vivan en mundos marcadamente diferentes, sin entender o apreciar en su justa medida la realidad experiencial del otro (Gay, 2000, 2010). A menudo, las interacciones entre unos y otros son de una extraña superficialidad, haciendo que su conocimiento de la diversidad cultural apenas se filtre a través de distintos medios de información de masas.

En este contexto, la educación intercultural (EI) se presenta como el enfoque pedagógico más apropiado, constituyendo, además, la orientación imprescindible para la actualización de las instituciones educativas. Ahora bien, la tradicional tendencia a la homogeneidad —como principio de organización y funcionamiento de las escuelas y también del perfil del profesorado (Nieto y Santos Rego, 1997)— casa mal con este torrente de diversidad. El tratamiento pedagógico que se viene dando a la diversidad cultural se asimila al propio de una circunstancia excepcional y no al de un cambio demográfico de extraordinario alcance.

En general, el profesorado no ha recibido en su formación inicial, ni tampoco dentro de las distintas modalidades de formación permanente, una preparación específica para elaborar verdaderos currículos interculturales (Cernadas, et al., 2013; Peñalva y Soriano, 2010; Santos Rego y Lorenzo, 2003); las iniciativas en este campo se han preocupado básicamente por elevar el nivel de sensibilización únicamente de aquellos maestros que están en contacto directo con los alumnos minoritarios. Por otra parte, el modelo de formación en el que el profesor actúa como un mero consumidor de formulaciones ajenas, además de haberse revelado incapaz de producir los necesarios cambios de valores y actitudes en los docentes, trae como consecuencia una inadecuada conceptualización de la EI, que es vista entre una buena parte de los mismos como algo que no modifica su práctica educativa, afecta solamente a la materia de ciencias sociales y puede incorporarse como una lección más, al margen del currículo (Díaz-Aguado, 2003).

Es fácil decir que la mejora de la enseñanza pasa necesaria e inexcusablemente por la transformación del pensamiento, actitudes y comportamiento del profesorado. Pero la misión histórica que se solicita a la pedagogía de un nuevo siglo y a nosotros como profesores y formadores de profesores y de educadores en general es hacer que las prácticas de aprendizaje, individual y cooperativamente orientadas, puedan ser germen y fermento de igualdad cívica, de equidad y calidad en el aprendizaje, de competencia intercultural, de educación, en definitiva, para una democracia digna de su nombre en una era global y en una sociedad del aprendizaje (Santos Rego, 2010).

Entre los profesionales que trabajan con inmigrantes, “a pesar de que en general conocen el sentido de la interculturalidad, son mayoría quienes confiesan no poder traducir en la práctica lo que supondría la misma, al no disponer de suficientes recursos formativos” (Escarbajal, 2010, p. 168). Con el objetivo de alcanzar un correcto desarrollo de la EI, resulta indispensable que el profesorado adquiera las denominadas “competencias interculturales”, es decir, las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para manejarse eficazmente en un medio intercultural (McAllister y Jordan, 2000).

Consecuentemente, no basta con incluir asignaturas obligatorias sobre EI y/o diversidad cultural en los planes de estudio. Es preciso transformar los programas de formación del profesorado para reelaborarlos desde un enfoque intercultural (cfr. Aguado, Gil y Mata, 2008; Grupo INTER, 2006).

Como superación del modelo de racionalidad técnica, considerando el contexto como realidad socialmente construida, en el ámbito de la formación del profesorado surge el modelo de “reflexión en la acción” (Schön, 1998). Desde esta perspectiva, el profesorado es visto como un agente de cambio y un crítico comprometido (Giroux, 1997); esto

es, como un profesional reflexivo que trabaja en equipo siguiendo el método de investigación-acción (Elliot, 1997; Popkewitz, 2009), capaz de analizar los mecanismos de control social del conocimiento, el poder de las estructuras y las instituciones sociales, y competente para desarrollar destrezas que cuentan en la acción social.

Pero permítasenos insistir en que la formación intercultural del profesorado ha de pasar hoy por conceder la importancia que tienen en las aulas las dimensiones emocionales del aprendizaje (confianza, autorregulación, atribuciones causales...), y más si esas dimensiones responden a patrones de diversidad cultural en sus manifestaciones (McAllister y Irvine, 2002).

Los profesores han de saber más sobre las teorías socioculturales del proceso educativo y del aprendizaje, junto a buenas explicaciones de por qué y cómo hacer una pedagogía culturalmente relevante (Ladson-Billings, 1995, 2012). En esa línea, enfatizamos que la competencia intercultural de los profesores se vincula de manera directa con el desarrollo de sus afectos y actitudes antes que (o como prerequisite para) su adquisición de conocimiento específicamente cultural. El crecimiento afectivo y cognitivo precede a su capacidad para hacerse con un repertorio conductual de flexibilidad, empatía, adaptabilidad, o interacción comunicativa (Cushner, 2011; Deardoff, 2009).

Naturalmente, las carencias en este campo siguen siendo considerables. Pero una de las más preocupantes es la clara desconexión entre la política y la investigación educativa sobre formación del profesorado y diversidad cultural. Y no cabe descargar toda la culpa en los despachos oficiales (donde es cierto que abunda el desconocimiento acerca de la investigación). También desde la Academia hemos de admitir que la base empírica dista de ser la deseable, que faltan más estudios longitudinales, o que echamos de menos una auténtica teoría de la evaluación de programas educativos de carácter intercultural.

La pretensión de este trabajo es doble. De un lado, queremos examinar la concepción de la EI que subyace entre el profesorado de educación infantil y primaria; y de otro, lo que nos mueve es analizar la influencia que tienen sobre este ámbito la experiencia docente en general, la experiencia educativa con alumnado procedente de la inmigración y la participación en actividades formativas sobre EI.

Método

Diseño

Con el propósito de intentar describir la realidad existente, optamos por una metodología fundamentalmente cuantitativa, no experimental, de tipo *ex-post-facto*. Se trata de un estudio exploratorio de encuesta, en el que, como instrumento para la recogida de información, diseñamos un cuestionario en el que la mayor parte de los ítems son preguntas cerradas, redactadas en forma de escala Likert.

Participantes

La población o universo al que referimos nuestra indagación es el profesorado de educación infantil y primaria de enseñanza pública en Galicia. A partir del censo de docentes en

ejercicio durante el curso 2007-2008 (según datos de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, el censo asciende a 12489 sujetos) se determinó el tamaño de la muestra, que debería estar compuesta por 595 personas, para un nivel de confianza del 95.5% y un margen de error de $\pm 4\%$.

Para la selección de la muestra, recurrimos a la técnica de muestreo por conglomerados o conjuntos, utilizando los colegios como unidad muestral y escogiendo centros urbanos que contasen con una presencia importante de alumnado extranjero, y distribuidos proporcionalmente entre las cuatro provincias gallegas. La muestra final productora de datos quedó conformada por 368 docentes de 45 colegios de educación infantil y primaria y un colegio de educación primaria de un total de dieciocho ayuntamientos.

El perfil del profesorado que respondió a la encuesta puede sintetizarse en las siguientes características personales y profesionales: 281 docentes eran mujeres y 87 hombres, el 18.1% de educación infantil y el 81.9% de educación primaria, con edades que superaban, mayoritariamente, los 41 años (el 29.9% tenía entre 41 y 50 años y el 42.1% sobrepasaba esta edad). El 78.7% ocupaba su plaza en propiedad definitiva. Se trataba fundamentalmente de diplomados (68.9%), aunque el 30.8% tenía la titulación de licenciatura. Poseían una dilatada experiencia docente, ya que el 71.4% acumulaba más de dieciséis años de servicio. Por último, el 59.4% de la muestra contaba con más de tres años de experiencia en programas de atención al alumnado inmigrante.

Instrumentos y procedimiento

Como instrumento para la recogida de datos, elegimos la aplicación de la técnica más utilizada en la investigación por encuesta, un cuestionario confeccionado expresamente para este estudio a partir de una extensa revisión bibliográfica sobre el tema.

El cuestionario distribuido entre el profesorado se compone de tres bloques. En el primero se recogen los principales datos personales y profesionales del sujeto (ocho ítems de configuración cerrada); en el segundo, sobre escuela y diversidad cultural, se incluyen diferentes cuestiones sobre la diversidad cultural en el aula (siete ítems de configuración cerrada y de escala tipo Likert), el papel de la escuela en el ámbito de la EI (12 ítems de escala tipo Likert), éxito y fracaso de las niñas y niños procedentes de la inmigración (seis ítems de escala tipo Likert y cerrados) y relación con las familias (ocho ítems de escala tipo Likert y cerrados); y en el tercero, centrado en el profesorado ante la diversidad cultural, incluimos seis ítems de escala tipo Likert sobre actitudes ante la inmigración, 14 sobre las ventajas e inconvenientes de la diversidad cultural y 21 escalares, de configuración cerrada, sobre la formación del profesorado en EI.

La herramienta de medida utilizada reúne los dos requisitos esenciales de fiabilidad y validez. Para evaluar el nivel de fiabilidad, o exactitud de las medidas, utilizamos el método de consistencia interna denominado coeficiente alfa de Cronbach. Una vez aplicado este coeficiente a los resultados de nuestra escala, obtuvimos para la totalidad de las variables un valor numérico de .716 (el alfa de Cronbach basado en los elementos tipificados es 0.721, lo que indica que las

varianzas de los ítems son bastante comparables; número de elementos: 61), que implica que es un coeficiente aceptable.

La validez del cuestionario viene avalada por el proceso seguido en su elaboración: estudio bibliográfico para delimitar las dimensiones que se han de recoger; juicio de dos expertos y aplicación de una prueba piloto a un grupo de diez docentes, con el propósito de detectar posibles fallos o errores de comprensión e interpretación y medir el tiempo de cumplimentación, efectuando con posterioridad las oportunas rectificaciones y mejoras de algunos ítems.

Para el pase del cuestionario en los centros se envió, en primer lugar, un correo electrónico a cada uno de ellos presentando la investigación, solicitando su colaboración y anunciando un posterior contacto telefónico. En esa comunicación se negociaba la visita, exponiendo nuestra pretensión de solicitar personalmente a la totalidad del profesorado que cubrieran el cuestionario. Aprovechamos las reuniones de trabajo de los docentes en los centros para presentarnos, explicarles los objetivos de la investigación y solicitar su colaboración, advirtiéndoles que luego, previo recordatorio por correo electrónico, pasaríamos a recoger los cuestionarios. Así, fueron distribuidos en mano a una muestra invitada de 950 sujetos, se recogieron 370 (muestra aceptante) y, finalmente, la muestra productora de datos fue de 368.

Tratamiento de los datos

Una vez codificadas las respuestas a los diferentes ítems del cuestionario, toda la información fue introducida en una matriz de datos utilizando el paquete estadístico IBM SPSS Statistics. A continuación realizamos un estudio estadístico descriptivo de cada una de las variables por separado, y con posterioridad comparativo en función de determinadas variables independientes. Para determinar la significación estadística de las diferencias encontradas en función de las características profesionales analizadas, empleamos la prueba t de Student en el caso de la variable relativa a la formación en EI y el análisis de varianza para examinar los efectos de la experiencia —general y específica con alumnado inmigrante—, utilizando el Método Sheffé en el análisis dirigido al establecimiento de entre qué grupos se producían las discrepancias.

Resultados y discusión

La educación intercultural vista por el profesorado

Partiendo de la estimación suscitada por los enunciados formulados en nuestra encuesta, pretendíamos discernir si predomina entre los docentes una perspectiva asimilacionista del sistema educativo en relación con el alumnado extranjero; o si, por el contrario, la mayoría considera factible armonizar, desde una óptica intercultural, el mantenimiento de la cultura de origen con la adquisición de nuevas costumbres y valores.

Si bien es cierto que más de la mitad (54.6%) de los informantes se declara de acuerdo con la idea de que la presencia de alumnado inmigrante es hoy el mayor desafío

que tiene la escuela, es necesario destacar que cerca de la tercera parte se muestra en desacuerdo con esta afirmación. Pero por otro lado, una contundente mayoría (87.6%) se manifiesta en contra de la suposición de que no es necesario que la escuela se ocupe de gestionar la diversidad cultural.

Quizá estos datos se deban a la percepción de los docentes sobre la realidad en las escuelas gallegas definida a través de distintas variables. En el curso en el que realizamos la investigación, el 9.4% de los escolares en el sistema educativo español (enseñanzas de régimen general) era extranjero, indicador de que en Galicia descendía hasta el 3.1%, muy alejado del 15.1% de La Rioja¹. Además, en nuestro caso, buena parte de este alumnado, en centros públicos, se reparte entre la educación primaria (36.9%) y la secundaria (33.25%) en centros en los que el alumnado extranjero no supera el 10% del total. A ello debemos sumar las condiciones en las que se produce su escolarización que nos indican que la escuela gallega no es una escuela segregada (Santos Rego, Crespo, Lorenzo y Godás, 2012).

La conformidad expresada con la declaración de que “la escuela debe centrarse en la cultura mayoritaria, integrando a los niños/as inmigrantes en nuestra cultura, a la que deberán adaptarse”, parecería apuntar, en principio, una visión asimilacionista de la diversidad cultural del alumnado por parte de la mitad (51.1%) del profesorado consultado. Perspectiva que, sin embargo, se ve matizada por el acuerdo (84%) con que la escuela debe adaptar su currículum a las diferencias culturales (Banks y Banks, 2004), adoptando un carácter global e integrador, y aun en mayor medida por el abultado 90% de docentes que juzgan que el respeto hacia la cultura y/o lengua de origen beneficia la integración y el éxito escolar de este alumnado. Respuestas que nos situarían ante un perfil de profesorado con mentalidad abierta hacia la interculturalidad y la diversidad cultural. Esta idea se ve reforzada por la apreciación de que la escuela debe dotar a estos niños y niñas de competencia bicultural, para adaptarse a nuestra cultura, y simultáneamente seguir cultivando la suya (82.9%).

De la desaprobación concluyente (91.7%) de la conjetura de que “la Educación de Calidad no necesita para nada de la EI”, se deduce que las maestras y maestros no consideran de calidad la educación que no incluya la cuestión de la interculturalidad. En este sentido, afirman (97.8%) que la escuela debe ayudar a la prevención de conflictos culturales (xenofobia, racismo...), educando para una ciudadanía intercultural (92.6%).

Esta posición se ve reforzada por el rotundo rechazo (91%) a que la EI debe desarrollarse solo en las escuelas con alumnos/as inmigrantes, lo que está en sintonía con otras concepciones al respecto recogidas en una investigación anterior del grupo de estudio (Santos Rego y Lorenzo, 2003).

Por otro lado, a la par de una mayoría sólida de dos tercios de encuestados (69%) que diverge de que, para garantizar su progreso escolar, el alumnado inmigrante debe estar durante un tiempo en aulas independientes, uno de cada

tres (31%) está de acuerdo o se muestra indeciso. Este tipo de medidas de corte segregacionista suscitaron muchas críticas desde distintos sectores. Recordemos cómo en el año 2008 el *Departament d'Educació* de la Generalitat catalana realizó una polémica propuesta que se puso en marcha durante el curso 2008-2009 en dos poblaciones catalanas con elevada presencia de población de origen extranjero (Reus y Vic): la creación de un sistema de acogida inmediata en espacios transitorios para el alumnado que llegaba una vez iniciado el curso escolar (Llevot, 2011). La principal crítica venía dada por el tiempo de estancia en estos centros.

Por último, con ser notorio el desacuerdo (81.7%) con la hipótesis de que “el profesor/a de apoyo debe ser el responsable de la educación e instrucción de los alumnos/as inmigrantes”, no debe ocultárenos la existencia de un 10% de sujetos que entiende lo contrario ni tampoco del 8.3% que revela su indiferencia al respecto.

En definitiva, los datos parecen apuntar a que nuestro profesorado tiene una actitud favorable ante la presencia del alumnado inmigrante y considera que es necesario armonizar, desde una óptica intercultural, el mantenimiento de su cultura de origen con la adquisición de las costumbres y valores de la sociedad de acogida, distanciándose de una posición asimilacionista o incluso compensatoria. Pero esta radiografía debe tener en cuenta que, a menudo, se produce una discontinuidad o incoherencia entre lo que los educadores suelen manifestar en los cuestionarios formales y su íntima consideración de esta presencia como una situación problemática e incómoda (Garreta y Llevot, 2003), aunque quizá esto no sea tan acusado en la educación infantil y primaria. Es el efecto de la deseabilidad social (Morales, 2006). Estos datos serían, previsiblemente, distintos si la muestra de docentes fuera de educación secundaria, donde muchas variables deben ser reinterpretadas: participación e implicación familiar, rendimiento escolar, etapa evolutiva del menor... (Santos Rego, Godás y Lorenzo, 2012).

Impacto de la experiencia y de la formación en educación intercultural en las valoraciones docentes

Una vez completado el análisis descriptivo, pasamos a estudiar, utilizando técnicas de significación estadística, la influencia de determinadas características profesionales de los encuestados en sus respuestas, tomando en consideración tres variables de estudio: experiencia docente general, experiencia con alumnado procedente de la inmigración y participación en acciones formativas sobre EI.

Podemos afirmar que la experiencia docente general (tabla 1) y haber participado en actividades de formación específicas en EI (tabla 2) son las variables en torno a las cuales se presentaron las diferencias significativas entre las respectivas valoraciones docentes. Es decir, los años de ejercicio profesional y haberse implicado o no en acciones de formación en EI marcan diferencias significativas en las respuestas de los sujetos, mientras que la experiencia previa con alumnado de procedencia inmigrante no tuvo influencia significativa sobre las cuestiones que estamos analizando, aunque sí influye en la valoración de la formación que tienen en este campo (auto y heteropercepción) (Cernadas, et al., 2013).

1. Datos de las estadísticas de enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2007-2008.html>).

Tabla 1 Variaciones significativas en las respuestas en función de los años de experiencia docente

Variables	Experiencia docente			ANOVA	
	< 5 años	> 30 años		Sig.	Diferencia medias
La escuela debe centrarse en la cultura mayoritaria	34%	65%	Conformidad	.006	-.684
Necesidad de mediadores interculturales	95.6%	78.4%		.017	-.471
La EI solo en escuelas con inmigrantes	61.7%	24.8%	Disconformidad	.002	-.423
La educación de calidad no necesita la EI	71.7%	33.7%		.004	-.457

ANOVA: análisis de varianza; EI: educación intercultural.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 2 Variaciones significativas en las respuestas en función de la formación específica en educación intercultural

Variables	Participación en actividades formativas			Student	
	Sí	No		t	p ≤
La escuela no necesita gestionar la diversidad	94.4%	85.2%	Disconformidad	-2.921	.004
La escuela debe centrarse en la cultura mayoritaria	53.4%	35%		-3.806	.000
La EI, solo en escuelas con inmigrantes	95.4%	89%		-3.155	.002
El respeto hacia su cultura resulta beneficioso	96.2%	87.3%	Conformidad	2.002	.047
Necesidad de mediadores interculturales	40.6%	20.9%	Total acuerdo	2.681	.008

EI: educación intercultural.
Fuente: elaboración propia.

En función de la primera de las variables, la concentración más elevada de diferencias se reflejó fundamentalmente entre el grupo de profesionales noveles, con menos de cinco años de práctica, y aquellos con más de treinta en el oficio. Concretamente, los encuestados de mayor experiencia laboral manifestaron, en general, un superior nivel de conformidad² con el enunciado que sostiene que la escuela debe centrarse en la cultura mayoritaria, lo que implica que son estos docentes quienes muestran una perspectiva más asimilacionista. También son los menos entusiastas ante la presencia de mediadores interculturales. Aquellos con menor recorrido en la profesión expresan mayor desacuerdo en asociar la EI con escuelas con presencia de alumnado inmigrante y con disociar la educación de calidad de la EI.

Los profesionales que aseguraban haber participado en actividades formativas sobre EI mostraron (tabla 2), en general, un nivel más elevado de disconformidad con las formulaciones de corte asimilacionista y mayor aprecio por la necesidad de respetar las lenguas y culturas minoritarias. Así, defienden en mayor medida la necesidad de que la escuela gestione la diversidad cultural, y se muestran más en

contra de que la institución educativa deba centrarse en la cultura mayoritaria o que la EI solo requiera pensarse para centros con niños y niñas inmigrantes. Además, estimaron más necesaria la presencia de mediadores interculturales.

Las tres variables estudiadas nos presentan un perfil mucho más definido respecto de las percepciones de los docentes de educación infantil y primaria sobre la EI. Los que apuntan en una dirección más asimilacionista son los profesionales con más años de experiencia, mientras que implicarse en actividades de formación determina una atenuación de esta perspectiva, alejándose de la visión de una escuela homogénea, centrada en la cultura mayoritaria, en la cual la EI se ve restringida a la inmigración, y situándola en la gestión de la diversidad cultural. Por último, también son los profesionales ya formados quienes hacen una clara apuesta por la presencia de mediadores interculturales en los centros educativos.

Conclusiones

Una de las pretensiones de este trabajo tiene que ver con la reiterada necesidad de incrementar el acopio de datos empíricos que convienen a los discursos sobre una preparación de los profesores capaz de convertirlos en profesionales aptos y competentes para enseñar en un mundo global. Y puesto que tal desafío ha de incluir un tipo de educación más adecuada a la creciente diversidad cultural existente en las escuelas, nos hemos implicado en un estudio dirigido

2. El nivel de conformidad se obtiene como resultado de la suma de los porcentajes correspondientes a *totalmente de acuerdo* y de *acuerdo*. De igual manera, la disconformidad hace referencia al agrupamiento de *totalmente en desacuerdo* y en *desacuerdo*.

a la indagación de la percepción de los profesores en un contexto históricamente atravesado por flujos migratorios de entrada y de salida. Estamos, pues, en condiciones de ofrecer conclusiones, susceptibles de animar la discusión y el contraste con otras investigaciones, además de permitirnos también algunas recomendaciones.

Así, respecto de las percepciones de los docentes de educación infantil y primaria sobre la EI, los datos parecen apuntar a que estos profesionales consideran que es necesario armonizar, desde una óptica intercultural, el mantenimiento de la cultura de origen con la adquisición de nuevas costumbres y valores. En este sentido, lejos de apoyar medidas o dispositivos segregadores, apuestan por la gestión de la diversidad cultural desde la escuela, adaptando el currículum, respetando la cultura y la lengua de origen de los alumnos y desarrollando la competencia bicultural. Por ello, no entienden una educación de calidad al margen de la EI, y consideran a la institución escolar como clave para la prevención de conflictos culturales y para el desarrollo de una ciudadanía intercultural.

En todo caso, los análisis comparativos nos demuestran que las opiniones expresadas por los profesionales participantes en la investigación difieren de manera significativa en función de la experiencia docente de quién las formula y de la formación en EI, mientras que la experiencia con alumnado extranjero no arroja diferencias importantes. Quienes tienen menor experiencia profesional (inferior a cinco años) presentan un perfil menos asimilacionista que aquellos que ya cumplieron tres décadas en la docencia, siendo además estos últimos menos entusiastas con la presencia de los mediadores interculturales.

Por otro lado, la participación en actividades formativas sobre EI implica una mayor disconformidad con las formulaciones de corte asimilacionista y la asunción de la presencia de mediadores interculturales en los centros educativos.

También entendemos que estos datos deben ser completados desde una perspectiva metodológica cualitativa que nos ayude a profundizar en las razones que sustentan determinadas elecciones. Así, por ejemplo, parece que la mayor experiencia profesional le aporta al docente una mayor seguridad para afrontar las nuevas, o no tan nuevas, realidades de la escuela; solvencia que en otros casos se consigue por medio de la participación en actividades específicas de formación.

La culminación lógica del análisis empírico que hemos podido realizar puede expresarse haciendo algunas sugerencias y recomendaciones.

Desde luego, en virtud de la responsabilidad fundamental que corresponde a la Administración Pública, importa —y mucho— redefinir y reorientar la formación inicial y continua del profesorado, favoreciendo e impulsando consorcios de estudio e investigación-acción en los centros, cambiando el modelo de organización, excesivamente lineal y jerárquico, a otro más dinámico y basado en la construcción de comunidades de aprendizaje. Sería una manera más pragmática de implicar y reconocer el compromiso de los profesores, evaluando también los procedimientos de gestión de la diversidad en sus escuelas y en sus aulas (Ooka y Park, 2011).

Asimismo, creemos que han de activarse o, en su caso, aumentarse los programas dirigidos a la dotación de algún tipo de experiencia internacional a los candidatos a profesor, o

a los ya miembros del cuerpo docente en los niveles obligatorios de enseñanza. No hay mejor modo de que los profesores entiendan los desafíos de la educación en los tiempos que corren que mediante la estructuración de experiencias interculturales prácticas, esto es, situaciones en las que hayan de sumergirse en otra u otras culturas (Schneider, 2003). La confianza en sí mismos y la competencia profesional saldrán claramente beneficiadas.

Finalmente, en la formación del profesorado que demanda la educación y el desarrollo humano en el siglo XXI, la preparación intercultural no es una opción. Se trata, más bien, de una necesidad imperiosa ante los cambios que hace tiempo viene propulsando una sociedad del aprendizaje permanente, en la que la interacción y la conectividad son ya sistémicas, razón de más para pedir profesores que sean global y no solo localmente competentes.

Referencias

- Aguado, M.T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Ball, A. y Tyson, C.A. (Eds.) (2011). *Studying diversity in teacher education*. Nueva York, NY: AERA y Rowman y Littlefield Publishers.
- Banks, J.A. y Banks, C.A.M. (Eds.) (2004). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cernadas, F.X., Santos Rego, M.A. y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570.
- Cushner, K. (2011). Intercultural research in teacher education: an essentials intersection in the preparation of globally competent teachers. *Action in Teacher Education*, 33(5-6), 601-614.
- Deardoff, D. (2009). *The handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Escarbajal, A. (2010). Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 157-170.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Esteve, J.M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56(1), 95-115.
- García Llamas, J.L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336, 89-109.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for culturally diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152.
- Giroux, H. (1997). Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 77-87.
- Grupo INTER (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 465-491.

- Ladson-Billings, G. (2012). Through a glass darkly: the persistence of race in research and scholarship. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12.
- Llevot, N. (2011). Políticas educativas de inmigración en Cataluña y su reflejo en una escuela. En F.J. García Castaño y N. Kressova (coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1585-1594). Granada: Instituto de Migraciones.
- McAllister, C. y Irvine, J.J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: a qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 3(5), 433-443.
- McAllister, G. y Jordan, J. (2000). Cross cultural Competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3-24.
- Meyer, H.D. y Benavont, A. (Eds.) (2013). *PISA, power, and policy. The emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Nieto, S. y Santos Rego, M.A. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y España. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 9, 55-74.
- Ooka, V. y Park, C.D. (2011). Creating interdisciplinary multicultural teacher education: courageous leadership is crucial. En A.F. Ball y C.A. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 63-80), Washington, D.C.: AERA y Rowman Littlefield Publishers.
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Popkewitz, T.S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Santos Rego, M.A. (2010). La ciudadanía y la interculturalidad en la sociedad del aprendizaje. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 37, 83-107.
- Santos Rego, M.A. (2013). El profesor ante el horizonte de una sociedad cosmopolita. En M.A. Santos Rego (Ed.), *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras* (pp. 193-206). Valencia: Brief.
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo, M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Santos Rego, M.A., Crespo, J., Lorenzo, M. y Godás, A. (2012). Escuelas e inmigración en España: ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24(2), 129-256.
- Santos Rego, M.A., Godás, A. y Lorenzo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *ESE. Estudios sobre Educación*, 23, 43-62.
- Schneider, A.I. (2003). Internationalizing teacher education. What can be done? A research report on the undergraduate training of secondary school teachers. *International Studies Perspectives*, 5(3), 316-320.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.